

Diaconu, Monica

## **Dialog und Kommunikation**

*Neue Didaktik* (2010) 1, S. 27-38



Quellenangabe/ Reference:

Diaconu, Monica: Dialog und Kommunikation - In: Neue Didaktik (2010) 1, S. 27-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-58465 - DOI: 10.25656/01:5846

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58465>

<https://doi.org/10.25656/01:5846>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# *Neue Didaktik*

<http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/index.html>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# DIALOG UND KOMMUNIKATION

Dr. Monica Diaconu

Babeş-Bolyai-University Cluj-Napoca/Klausenburg

**Abstract:** *The following article handles mainly with the dialog method as a didactic method of communication. The author discusses the possibilities of the mutual reference of the participants at the dialog. The importance of the abundance of the rules that are specific for the dialog is underlined, just as the ethical components of the dialog method. The author emphasizes on the democratic character of the method. The importance to formulate questions, to argument, reflect and the relevance of using the results of the dialog as a common construct of the participants at the dialog is also presented.*

**Keywords:** *didactic communication, dialog method, questions and answers, reflection*

## 1. Der relationale Aspekt der didaktischen Kommunikation.

Kommunikation ist das Ergebnis der **Interaktion**. Da sie eine Form von Interaktion ist, kann man sie als ein dynamisches Phänomen, welches sukzessive und simultane Veränderungen einbezieht, also als Zusammenfassung von Prozessen der gegenseitigen Beeinflussung zwischen Lehrer und Schülern und den Schülern untereinander, betrachten. Das Kommunikationsverhältnis kann aus heutigem Sichtpunkt unmöglich auf die Verbindung zwischen einem Sender (der Erzieher) und einem/mehreren Empfänger(n) (die Lerner, die Schüler), beschränkt werden. Da sie auf Interaktion beruht, ist die didaktische Kommunikation ein *Austausch* zwischen Partnern: das Senden und Empfangen sind simultan, der Sender ist gleichzeitig Empfänger, nicht hintereinander Sender dann Empfänger. Andererseits ist der Kommunikationsakt ein *gesellschaftlicher Akt*, egal ob es absichtlich oder nicht, bewusst oder unbewusst entsteht. Man kann nicht nicht kommunizieren, auch wenn man es nicht vor hat; sobald man sich in einer Interaktionssituation begibt, besonders wenn diese Situation institutionalisiert ist, wie es im Fall der Beziehung Lehrer – Schüler ist, ist die Wechselbeziehung stabil und programmiert. Der relationale Aspekt der dialogischen Kommunikation hebt die Diversität der Beziehungen, die zwischen Gesprächspartnern entstehen, hervor.

- Der Kommunikationsakt ist in Doppelbeziehung einerseits mit der Information, die durch den Ideenaustausch instrumentalisiert wird, und andererseits mit der Entwicklung und der Gängigkeit der Beziehungen

Dialog und Kommunikation  
Monica Diaconu

der Dialogpartner im Kontext in dem diese Methode eingesetzt wird. Das didaktische Praktikum hat mehrmals bestätigt, dass der Wert der Gesprächskonstruktion, der sich unter dem Aspekt der Qualität des Ideenaustausches, der Argumentation und der Beschlüsse befindet, sich im direkten Bezug zu der Dynamik der Verhältnisse zwischen den Gesprächspartnern und zu der generellen Stimmung, die bei der Lektion herrscht und die selbst ein Resultat der Wechselbeziehungen ist, befindet.

- Die Beziehungsdimension des Sprechaktes bringt die Information in einem Zusammenhang, was einträglich zugunsten der Schüler und des Lehrers sein kann. Jede ernste dialogische Erfahrung, die systematisch im schulischen Umfeld entsteht, betont die Tatsache, dass der kognitive Vorgang der ihr unterliegt, in der Überschneidung von Fragen und Antworten, die jedes mal von den verschiedenen Nuancen erneut werden (das Ergebnis dafür, dass die Methode *hic et nunc* eingesetzt wurde), verdeutlicht wird.
- Die mechanische Auffassung über die Kommunikation wird vom interaktiven Modell ersetzt. Dieses Modell behandelt den Kommunikationsakt als eine Wechselbeziehung zwischen den Partnern, die simultan die Stellung des Senders und des Empfängers einnehmen. Der klassischen Auffassung, nach welcher der Lehrer die Rolle des Senders einnimmt und die Schüler die Empfänger spielen, wird unmittelbar in der Praxis widersprochen. Diese bewirkt, dass die Kommunikationspartner sowohl die Rollen der Fragenden als auch die der Antwortenden spielen, wovon auch die anderen Teilnehmer einen Nutzen ziehen.
- Während des Dialogs wird der Kommunikationskreislauf automatisch neu errichtet und geregelt: „die Gesprächspartner entdecken und erfinden nicht nur neue Inhalte, sondern auch Prozesse, Regeln, Verfahren und Modi deren Wechsels“ (Danner, 98, S. 77)
- Die Auswertung der Informationen, die durch Wörter in Lauf gesetzt werden und implizit, die Richtung der Aufmerksamkeit auf mündliche Mitteilungen, werden von den visuellen, auditiven und gestischen Kanälen ausgebaut: wir unterstreichen indem wir den Akzent auf die Pluralität der Kanäle setzen, die Tatsache, dass die Menge der Elemente, die im Verhalten des Gesprächspartners einbezogen werden, auch Informationen enthält, die der Verständigung und Festigung der mündlichen Mitteilungen dienen.
- Im Dialog wird die kommunikative Kompetenz aktiviert und erweitert: sie ist sowohl eine Fähigkeit als auch ein Erwerb, der die Erklärung, demnach manche Lehrer es schaffen, leichter eine dialogisch einbringliche, kreative, authentische Praxis in Bezug auf die anderen zu entwickeln, bestätigt.

Dialog und Kommunikation  
Monica Diaconu

- Im Rahmen der Interaktion zwischen Dialogpartnern, gehört die Initiative der Mitteilung in gleichem Maße jedem von ihnen. Deshalb ist die Nachricht weniger voraussehbar und das Verfahren an sich offener für Perfektionierung;
- Die dialogische Kommunikation ist ein dynamischer Prozess, welches Veränderungen erleidet, die von der Bedeutung des Feedbacks bedingt sind. Das Feedback regelt die Kommunikation: gleichzeitig mit dem hauptsächlich Informationszuschlag, entsteht auch eine anschließende Phase, die wegen ihrer Funktionalität und den Konsequenzen, in denen Lehrer und Schüler sich gegenseitig ihre Erwartungen "signalisieren", von Bedeutung ist. Der didaktische Diskurs kann als eine Strukturierung von Zeichen, die sich selbst repräsentiert oder bestimmte Realitäten anspricht, angesehen werden. Diese wäre die "didaktische Semiose, die den didaktischen Kommunikationsprozess als signifikante Tätigkeit bezeichnet" (Cucos, 1996, S.130).

Jede Information setzt eine Äußerung durch Zeichen voraus. „Der einzige Gedankenfluss der auch erkannt werden kann, ist das Denken in Zeichen. Aus der These, dass jedwelcher Denkprozess ein Zeichen ist, erfolgt, dass sich jeder Gedanke an einem anderen richten muss, einen weiteren auslösen muss, da dies das Wesen des Zeichens ausmacht.“ (Peirce, 1990, S. 61) Dieser Zeichenablauf, der von den Dialogpartnern aufrecht erhalten wird, führt zu stetigen Bedeutungsveränderungen, denen ein unerwartetes Schweigen, unangemessene oder überflüssige Erscheinungsformen, die „die gute Verständigung“ gefährden könnten, folgen, wobei das Verständnis eine Bedingung für jedwelchen gelungenen und höflichen Dialog ist. Aus diesem Grund spielt der Lehrer eine besondere Rolle im Kommunikationsablauf eines Dialogs: er überwacht die Einhaltung eines Gleichheitsstandes, er hat die Fähigkeit eine Ordnung anzusteuern und zu verwalten, mangels deren nichts möglich wäre:

- die Bedeutungen der didaktischen Mitteilungen werden nicht vermittelt sondern entwickeln sich für jeden Dialogteilnehmer, nach einer Reihe kontextabhängiger Parameter, die präexistent sind oder sich während des Sprechaktes entwickeln. Diese Bedeutungen entstehen selbst in Kontexte in denen etwas ausgedrückt wird, und haben eine Verwaltungsrolle für die späteren Bedeutungen. Die Aktualisierung der Bedeutungen im gesprochenen Diskurs ist eine Möglichkeit für Schüler ihre Kreativität zu beweisen, wodurch sie ihre jeweilige Bereitschaft und die Wissensmöglichkeiten entwickeln. Der Lehrer wird eine Bedeutung projizieren, wobei er den Kontext, der die Entwicklung, der beabsichtigten Bedeutung erleichtern wird, in Betracht ziehen wird;
- in der Darstellung der Bedeutung, nimmt der Lehrer eine doppelte Rolle an: als Gesprächspartner der auf gleicher Verstehens-Ebene wie die Schüler steht und als Betrachter, Leiter und Lenker des Diskussionshorizontes während der Verhandlung der Sinneszuweisung.

Er muss die Möglichkeiten des Verstehens der Schüler in Betracht nehmen und jene Kontexte vorbereiten, die das Verständnis fördern.

**2. Kommunikation und Motivation.** Der Weg zu dem bestimmten Anderen beginnt nicht mit einer gemütlichen Gegenseitigkeit ohne Gewissensbisse, umso mehr eine klare Asymmetrie zwischen Lehrer und Schüler in dem Dialogsverhältnis besteht, worauf hier nicht näher eingegangen wird. Diese asymmetrische Intersubjektivität stellt den Punkt dar, an dem die zyklischen Spiele des Feedbacks eine Zäsur erleiden könnten – entweder durch die Verschiebung des Lehrers im Mittelpunkt des Dialogs, oder durch parodische Dialogmuster, in dessen Zusammenhang die Bildungsziele allmählich aufgelöst werden könnten. In Bezug darauf bedeutet die Denkfähigkeit nicht eine Anpassung an den anderen, sondern eher die Aufrechterhaltung des widerspenstigen Geistes welches den Unterschied zwischen Individuum und Dialogpartner (Schüler, Lehrer) behandelt: von hier kommt auch die Verantwortung des Gesprächspartners bezüglich dessen, was er im Dialogspiel verwendet, wie auch sein Interesse an den Reaktionen der Anderen. Die Situation könnte in der Beteuerung von P. Ricoeur erfasst sein, demnach „der beste Weg, der zu Mir hinführt geht durch den Anderen“ und in der von Lévinas, „mein Nächster betrifft mich“ ...

**2.1.** Der Schlüssel zur Erläuterung der oben beschriebenen Situation steht in der **kognitiven Motivation**, welche im direkten Zusammenhang mit unserer Denk- und Verstehensweise steht. Die kognitive Dissonanz, wie sie Festinger angeht (nach Hayes und Orrell) motiviert das menschliche Handeln und unsere Überzeugungen, teilweise weil wir uns nicht wohl fühlen wenn sich unsere Meinungen widersprechen. Die kognitive Dissonanz, verstanden als „mangelnder Ausgleich zwischen zwei Kognitionsformen“ bestimmt das Bedürfnis der Widerausgleichung der Kenntnisse, sodass sie sich nicht mehr widersprechen.

Das Vermeiden oder die Verminderung der kognitiven Dissonanz bildet eine wichtige Motivationsquelle für eine Wiederauffassung oder einer erneuten Prüfung der Kenntnisse, die sich im schulischen Erfahrungsumfeld mit Vorliebe im Kontext der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, während des Unterrichts, bildet. Viele kognitive Motivationen werden bewusst geäußert und können im schulischen Dialog, im Vorteil der Kommunikationsteilnehmer, verwertet werden. Natürlich existiert auch immer eine Anzahl von Motivationen die unbewusst entstehen und, die bedeutenden Auslöser eines bestimmten menschlichen Verhaltens sein können:

Oft, versuchen wir manche Dinge zu schützen, weil sie unsere Selbstachtung tief beeinflussen. Es kann sein, dass ein Individuum sich nicht von Kritiken seitens seiner persönlichen Qualitäten angegriffen fühlt,

aber falls ein besonderer Aspekt ihn unglaublich stolz macht, kann dieses Individuum sehr beleidigend, gar feindselig reagieren, wenn er kritisiert wird. (Hayes / Orrell, 1997, S. 245).

Da sie ihren Ursprung im Dialog und in der Kommunikation haben und sie sich permanent überschneiden, bewirken die kognitiven Motivationen der Schüler, dass der Kommunikationsprozess, der in der Klasse stattfindet, eine dauerhafte "Orchestrierung" seitens des Lehrers benötigt. Diese Situation lässt die Erziehung mehr als nur eine Wissenschaft sein: das Lehren ist eigentlich ein Bereich der Kunst.

**2.2.** Bestimmte **persönliche Konstrukte** wirken bei der Lebens- und der kognitiven Erfahrung des Schülers mit. Die Theorie der persönlichen Konstrukte wurde von Kelly erstellt und besagt, dass jeder von uns seine eigene Reihe von Theorien entwirft, die er dann benutzt um die Welt zu verstehen. Sie leiten unsere Handlungen und beeinflussen die Wechselbeziehungen mit anderen Personen. Mit anderen Worten: sie haben einen direkten Einfluss auf unsere Motivation. Wenn zum Beispiel, der Lehrer eine intolerante Person ist, werden die persönlichen Konstrukte der Schüler, die sein Verhalten interpretieren, sie veranlassen mit ihm anders umzugehen als mit einem Lehrer der eine positive und offene Einstellung hat. Die Schüler sind dieselben, doch die Art und Weise in der sie das Verhalten der Lehrer interpretieren variiert. Diese Variation widerspiegelt sich in dem Abstand oder der Annäherung zum Lehrer. Das Kommunikationsverhältnis zwischen Schüler und Lehrer wird im Kontext eines Dialogs stark von den "Vorträgen" der Schüler in den Hintergrund gedrängt, doch es bestimmt in großem Maße das Glücken oder Missglücken des Dialogs.

**2.3.** Ein anderer Aspekt der Motivation ist unter der Benennung **Anziehungs-Abstoßungs-Konflikt** zu verzeichnen. Dieser entsteht dann, wenn das voraussichtliche Ziel gleichzeitig als anziehend und abstoßend vernommen wird. Für Schüler, manchmal sogar für Lehrer, kann die Dialogsmethode beide dieser Tendenzen aufweisen. Neueste psychologische Studien (Hayes/ Orrell S. 245) interpretieren das Phänomen der Anziehungs-Abstoßung als eine kognitive Motivation und nicht nur als eine Assoziation zwischen Stimulus und Reaktion. Dieses Phänomen wird vorwiegend von der Anziehungskraft einer Handlung oder einer Entscheidung bestimmt, und wird formuliert wie folgt : je ferner eine Herausforderung ist, desto ansprechender wirkt sie, doch je näher das Ereignis (der Moment) kommt, desto mehr werden wir dazu neigen, ihn zu meiden. Zum Beispiel, wenn die Anwendung des Dialogs nicht systematisch in der didaktischen Praxis einbezogen wird, tendiert der Lehrer, obwohl er den Dialog an sich als nützlich (weil man sich daran aktiv beteiligt und weil er das Lehren und Lernen begünstigt) und ansprechend, als eine Möglichkeit seine Methoden zu vervielfältigen, betrachtet, trotzdem dazu, die Einbettung dieser didaktischen Methode in seinem Unterricht zu verschieben oder gar zu vermeiden. Auch gibt es Schüler, die eine Mitwirkung ihrer Kollegen am

Ideenaustausch schätzen und bewundern. Jedoch hält sie eine Anzahl von verschiedenen Faktoren (Angst kritisiert zu werden, Schüchternheit, eine inkonsequente Argumentationsstruktur, usw.) davon ab, ihrem Wunsch, sich bei der Diskussion zu beteiligen, nachzugehen, sodass sie ihre aktive Teilnahme am Dialog soviel wie möglich verschieben. Jede neue Erfahrung im Lernen und in der didaktischen Kommunikation, kann als ein Anziehungs-Abstoßungs-Konflikt angesehen werden, da sie einen neuen unbekannten Gegenstand einbezieht. In Anbetracht der Tatsache, dass die Kommunikation auf eine zyklische Sender-Empfänger Beziehung beruht und, dass man sich von den alten Rollen abgewendet hat (Lehrer- größtenteils Sender, Schüler- größtenteils Empfänger), bleibt der Dialog weiterhin eine Herausforderung sowohl für manche Lehrer als auch für manche Schüler.

**2.4. Das eigene Selbstwertbewusstsein** hängt mit dem persönlichem Kompetenzwert zusammen, d.h. mit dem Bewusstsein, dass man eine bestimmte Arbeit sehr gut ausführen kann. Wenn dieses Bewusstsein auf Grund der didaktischen Erfahrung erscheint, dann können wir ein Wachstum der in dieser Aktivität geflossenen Energie und Arbeitsvolumen beobachten. Wenn dieses Selbstwertgefühl sich hauptsächlich auf dem Gebiet der didaktischen Kommunikation bemerkt macht, dann werden wir auch feststellen, dass dieses Gebiet nicht nur den grossteil des Arbeitsvolumens verschluckt, sondern auch ein grossteil der Kreativität dieser Person.

**2.5.** Das Gefühl der **Wirksamkeit** bezieht sich auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, also auf das Bewusstsein, dass man sehr gut in einem Bereich sein kann; wenn dieses Bewusstsein die schulische Erfahrung betrifft, bemerkt man eine viel größere Anstrengung, in der mehr Energie und Arbeit eingesetzt wird. Darüber hinaus kann man behaupten: im Falle, dass die Erkenntnis, über die eigene Wirksamkeit, in der didaktischen Kommunikation geäußert wird, werden in ihr nicht nur die Anstrengungen reflektiert sondern auch größtenteils die Kreativität dieser Person.

**2.6.** Die **Zugehörigkeit** ist ein anderer wichtiger Aspekt, den man durch das Bedürfnis, Beziehungen zu den anderen aufzubauen und das Streben, um ihre Anerkennung zu bekommen, ausdrücken kann. Manche Autoren (Rogers, nach Hayes/Orrell S. 249) sind der Überzeugung, dass das Zugehörigkeitsbedürfnis eine Notwendigkeit ist, die erfüllt werden muss, um die psychische Gesundheit zu erhalten. Der Bezug innerhalb eines Dialogs und die Kommunikation, die auf dieser Weise entsteht, bilden einen Rahmen in dem manche Zuordnungsprozesse eintreten, andere sich auflösen, andere wiederum umformuliert werden. Das alles wird von einer Dynamik charakterisiert, die nicht immer vom Lehrer überprüft und kontrolliert werden kann. Für die didaktische Praxis ist es wichtig, dass Lehrer zusammen mit den Schülern die Gründe des

Zugehörigkeitsbedürfnisses erwägen indem sie bewusst eine Anzahl von Regeln befolgen die den Dialog aber auch die Moral betreffen. Obwohl sie besonders wichtig sind, können Regeln durch ihr ordnendes und steuerndes Eingreifen, nicht alleine die Gründe des Anschlusses an einer Gruppe, der unter dem Zeichen des Fortschritts in der Kommunikation und im Lernen steht, bestimmen. Die Motivation für das Zugehörigkeitsbedürfnis ist komplex und klassifiziert Individuen nach schulischen (schulische Leistung, schulische Verhaltensmuster, usw.) und außerschulischen Kriterien (Elemente, die eine bestimmte soziale Gruppe, deren die Schüler angehören, ausmachen, wie die Familie oder der Freundeskreis). Sie begreift teilweise die schulische Erfahrung und teilweise die Erfahrung mit anderen Milieus ein, was dafür spricht, dass sie manchmal widerstandsfähig, gar zurückhaltend gegenüber der Neuheit einer Methode, oder die Perspektivenerweiterungen, die diese bewirken kann, ist. Außerdem kann das Zugehörigkeitsbedürfnis an einer oder anderen Gruppe eine Geschichte haben, die sich über eine Zeitspanne der schulischen Erfahrung streckt (zum Beispiel der Kollegen- und Freundeskreis, der sich schon ab der ersten Klasse gebildet hat und bis ans Ende der Sekundarschule erhalten bleibt) was dazu führt, dass neuere Zugehörigkeitsabsichten trotz der Ähnlichkeit, die zwischen den Individuen bestehen mag, abgelehnt werden. Die Diskriminierung wird von der festen Gruppe durch die Ablehnung einer Möglichkeit der Erweiterung des Kreises unterstützt, was dazu führen kann, dass manche Schüler allmählich an den Rand gedrängt werden und keine Lust mehr haben, sich im Kontext des Unterrichts kommunikativ zu beteiligen. Die Schüler richten sich nach neuen Zugehörigkeitsmotivationen, die – falls sie nicht im schulischen Kreis möglich sind, einen außerschulischen Ersatz dafür nötig machen. Das führt wiederum zu einer Verminderung der Teilnahme der betroffenen Schüler am Unterricht, weil sie außerschulische Zugehörigkeitsbedürfnisse haben. Um die notwendige Nuancierung einzuführen, müssen wir zusehen, dass nicht alle Mitgliedschaften, die außerhalb der Schule entstehen, motivationsschwächend für die Kommunikation und Erziehung sein können: sie können um gemeinsame Interessen und Hobbys entstehen (Malerei, Musik, Literatur, Kinematografie u.a.) und erweitern, auf einen gemeinsamen Nenner beruhend, die Solidarität der Gruppe, die in einem außerschulischen Kontext entstanden ist.

**3. Der Respekt der Gruppe** (einer Zugehörigkeitsgruppe, einer Klasse, einer Lehrergemeinschaft, usw.) ist ein wesentlicher Grund um das menschliche Handeln zu motivieren: niemand will eine schlechte Figur in der Gruppe machen. Manche Jugendliche stellen sich jeder Herausforderung, kommen bis hin zur Dummheit und Lächerlichkeit doch all dies ist eine Art Rollenspiel, dessen sich die Betroffenen bewusst sind. Sie wissen, dass sie sich nicht mit dieser Rolle identifizieren, doch wenn sie dieses Spiel eingehen, verfolgen sie meistens ihr Interesse: sie wollen die Bewunderung und die



Hochachtung der Gruppenmitglieder gewinnen. Wir können auch uns gegenüber nicht lächerlich wirken sondern bevorzugen es, den Eindruck zu gewähren, dass wir vernünftige, enthaltsame Wesen mit einem gesunden Menschenverstand sind. Der Dialog und die Kommunikation die durch ihn entstehen, können hauptsächlich daran beitragen, dass der Respekt, den die Gruppe für einen hegt, sowie auch die eigene Selbstachtung, verändert werden können. Man versucht das eigene Verhalten an die Erwartungen und den erzieherischen Zielen anzupassen und anzumessen, was wiederum dazu führt, dass die Schüler in der Gruppe aufgenommen und integriert werden, und der Bund gefestigt wird. Von besonderer Bedeutung für die Auseinandersetzung über Gruppen- und gruppenübergreifender Kommunikation ist die Situation (experimentell bewiesen) in der die Gruppen in einem Konflikt geraten; falls ein gemeinsamer Ziel besteht, werden sie zusammenarbeiten, besonders um die Selbstachtung zu stärken und zu erhalten.

**4. Die gesellschaftlichen Darstellungsformen** entstehen auf der Ebene der schulischen Gruppen (zum Beispiel "die Schüler die gut lernen", "die mittelmäßigen Schüler", "die schwachen Schüler", usw.) und können echt oder künstlich sein. Sie beeinflussen die Vorzüge des Lehrers für eine einzige Gruppe mit der er dann kommuniziert, was zum Nachteil der anderen geschieht. Wenn die kommunikativ-dialogischen Maßnahmen das Potential der ganzen Klasse verbessern, abgesehen von den zyklischen Repräsentationen, kann man über einen belehrend-erzieherisches Verfahren, in dem nicht diskriminiert wird, der die Schüler prägt und tiefsinnige vergesellschaftliche und integrierende Valenzen hat, sprechen.

## **5. Zwischenmenschliche Wahrnehmung und die Kommunikation durch Dialog**

**5.1. Der Vorrang Effekt** den Asch begründet hat, besteht in der Entdeckung, dass ein Problem in den meisten Fällen aufgrund des ersten Eindrucks gelöst wird, wobei die Informationen die im Nachhinein aufgenommen wurden, nicht in Betracht genommen werden. Der Vorrang Effekt "herrscht" in schulischen Gemeinschaften: darauf bezogen, wird die Erfahrung mit einem Lehrer "entziffert", indem die Schüler sich auf Informationen die sie von ihren Kollegen erhalten haben, verlassen. Obwohl das Fach vom Inhalt her ansprechend sein kann, werden die Schüler die Tendenz aufweisen, ihr Kommunikationsverhalten nach der Ausstrahlung des Lehrers zu lenken. Der Lehrer an sich wird in der Beziehung zu, und Kommunikation mit einer neuen Schülergruppe davon beeinflusst sein, ob diese von den anderen Lehrkräften als "gute Klasse", "mittelmäßige Klasse" oder "schwache Klasse", usw. katalogisiert wurde. Es ist offensichtlich, dass die befürwortenden Meinungen der Lehrkräfte, die

Interaktion und die Kommunikation mit einer neuen Schülergruppe positiv beeinflussen werden, während die ungünstigen oder zurückhaltenden Markierungen in der Interaktion und der Kommunikation ein vorsichtiges Verhalten auslösen werden.

**5.2. Die Stereotypie.** Die Theorie der impliziten Persönlichkeit bezieht sich auf diese Annahmen durch welche Menschen einander auswerten. Diese Meinungen, sobald sie von größeren Gruppen vertreten werden, nennt man Stereotype. Ein Stereotyp entsteht dann, wenn man alle Personen die einer Gruppe angehören mit gleichen Eigenschaften einflößt. Diese "Kennzeichnung" wird sowohl Schülergruppen zugeschrieben, als auch den Lehrkräften, was die Kommunikation zwischen diesen Gruppen erleichtern oder erschweren kann. Eine Aussage wie: „Ich wusste nicht, dass du ein guter Schüler bist“ bedeutet für den Schüler, dass der Lehrer ihm früher ein weniger gefälliges Profil zugeschrieben hatte, entsprechend seiner Wertungskategorien die er in der Klasse benutzt. Wenn wir die möglichen Folgen dieses Signals (die Auflösung der generellen Abgrenzung) betrachten, können wir uns vorstellen, dass die Interaktion und die Kommunikation zwischen dem Lehrer und diesem einen Schüler sehr gut verlaufen werden. Diese Ausnahme könnte als Beispiel dienen für weitere positive Neubewertungen die auch andere Schüler betreffen könnten, was allmählich eine andere Stimmung in der Zusammenarbeit der Schüler untereinander und zwischen Schüler und Lehrer auslösen könnte. Somit würden sich auch die kommunikativen Fähigkeiten der Klasse verbessern.

**5.3. Die Attribution.** Psychologen wie Kelly, Heider und Simmel gehen von der Feststellung aus, dass Menschen die Tendenz aufweisen, das menschliche Verhalten zu analysieren und zwar versuchen sie den Auslöser, der eine Person veranlasst sich in einer bestimmten Weise zu verhalten, zu finden. Es wird unterschieden (Heider) zwischen: menschliches Verhalten, das von den Merkmalen der Persönlichkeit geprägt wird (interne Attribution) und jenes Verhalten welches von einem kausalen, situationsbedingten Kontext bestimmt wird (externe Attribution). Diese Tendenzen der Vorausdeutung und des Verstehens des Verhaltens haben Auswirkungen auf die Interaktion und Kommunikation. Man nehme ein Beispiel aus dem schulischen Umfeld: wenn beobachtet wird, dass der Dialog und die Kommunikation ins Stocken geraten, obwohl der Lehrer nachgeprüfte Methoden benutzt, die von den Schülern akzeptiert werden, tendiert er dieses Verhalten der Anstrengung der Schüler, der Müdigkeit und dem Stress als Folgen einer Evaluierungsperiode in der sie sich befinden, zuzuschreiben (externe Attribution). Er wird seine Arbeitsmethodik in Übereinstimmung mit dieser Attribution verändern und eine, für diese Situation passende, Interaktion und didaktische Kommunikation einsetzen. Die Problematik der Attribution, oder die Gründe anhand deren wir einige Situationen deuten, spielen eine wichtige Rolle in der Motivation für die

Absichten und Verfahren, die in der didaktischen Kommunikation einbegriffen sind. Damit die Schüler reell Bezug aufeinander und auf den Lehrer im Kommunikationsverfahren nehmen, muss dieser (der Lehrer) vorsorglich umgehen und die Attributionen, die bezüglich der Fähigkeiten der Schüler entstehen (positive und negative), ausklammern. Auf dieser Weise könnten schüchterne oder weniger hervorragende Schüler eine gute Chance haben, mit Hilfe der dialogischen Kommunikation ihre Kollegen aufzuholen. Auch der Lehrer sollte immerfort seine eigenen Fähigkeiten im Blick halten: zum Beispiel sollte er in der Regel, die Bedeutung des erworbenen Feedbacks in Betracht ziehen und die eigene Kommunikationsbeziehung mit den Schülern flexibel verändern, ergänzen, verbessern können. Die Attributionen, die wir machen, können sich verändern: die Art und Weise in der wir auswerten beziehungsweise unsere eigene Auswertung erstellen, muss die Veränderung des Verhaltens in der vergleichenden und kommunikativen Handlung berücksichtigen. Diese Änderung entsteht durch Dialoge im Unterricht. Das Verhalten muss auch verändert werden, sodass es aktiver wirkt und sich den ausbildenden-erzieherischen Zielen, mit denen es in Verbindung gebracht wird, widmet.

***Der fundamentale Attributionsfehler.*** Wenn wir das Verhalten einer Person bewerten (Schüler oder Lehrer), tun wir das nicht immer nach einer bestimmten Logik, sogar wenn wir einen Zugang zu solchen Informationen haben. Es ist viel wahrscheinlicher, dass wir in unserem Urteil, das Verhalten eher als eine Auswirkung des Charakters einer Person deuten, als eine Folge der Situation in der sie sich befindet. Wir tendieren dazu, die anderen als verantwortungsvoll, für ihr eigenes Verhalten, zu halten. Diese Art von Vorurteil ist unter der Benennung „fundamentaler Attributionsfehler“ bekannt: sie spielt eine sehr wichtige Rolle im Verhältnis Lehrer-Klasse, Schüler-Schüler und Schüler-Lehrer. Der fundamentale Attributionsfehler kann, durch Ungenauigkeit und Undifferenziertheit in der Beurteilung des Verhaltens der Schüler, die Interaktion und die Kommunikation im Kontext des Unterrichts stark benachteiligen.

**6. Der Zeitliche Konsensus.** Wenn ein Schüler dazu neigt, sich wie viele andere zu verhalten, wird sein Verhalten einen hohen Konsensus ausdrücken. In dieser Situation werden wir wahrscheinlich erschließen, dass beispielsweise, der Lernprozess das Verhalten bestimmt (die Qualität des Lehr-Lernprozesses, die Interaktionen, die optimale Verwertung der zur Verfügung stehenden Kommunikationsbereitschaft der Schüler, u.a.). Im Falle, dass der Konsensus vermindert wird und der Schüler der einzige zu sein scheint, der sich in irgendeiner Weise verhält, ist es voraussichtlicher sein Verhalten als ein Ergebnis seines Charakters zu sehen.

**7. Die Konsistenz des Verhaltens** weist darauf hin, dass das Verständnis des menschlichen Verhaltens (einschließlich der kommunikationsbetonte) Wiederholung und Konsequenzen einbezieht. Wenn wir bemerken, dass ein Schüler zurückhaltend reagiert, wenn der Lehrer ihn dazu auffordert, seine Äußerungen zu erklären und mit anderen Aussagen, die innerhalb der Unterrichtseinheit ausgeführt wurden, zu bekräftigen, kann man daraus folgern, dass diese Zurückhaltung auch ein Ergebnis seiner eigenen Persönlichkeit sein könnte (hohe Konsistenz). Wenn aber, zum Beispiel, ein Schüler sich das erste Mal weigert, zu erklären und mit dem Lehrer zu kommunizieren, kann man behaupten, dass dieses Verhalten situationsbedingt und einmalig ist (niedrige Konsistenz).

Einige **Schlussfolgerungen** über die didaktische Kommunikation im Kontext des Dialogs besagen, dass der Kommunikationsakt:

- eine Informationseinheit, die während der Interaktion vermittelt wird, ist. Diese ist ein Bedeutungsträger welcher die Information kontextualisiert. Eine wörtliche Information kann, je nach Situation und Kommunikationsteilnehmer, eine Herausforderung, eine Aufforderung, ein Vorschlag, ein Befehl, ein Rat, eine Bitte, ein Verzicht usw. sein;
- die begrenzte Auffassung über die Kommunikation wird vom interaktiven Modell, welches den Kommunikationsakt als eine Wechselbeziehung zwischen Teilnehmern (Lehrer, Schüler) mit doppelter Rolle (Sender und Empfänger) sieht, ersetzt.
- Die exklusive Aufmerksamkeit auf mündliche Mitteilungen verliert immer mehr an Wichtigkeit gegenüber der Mannigfaltigkeit der benutzten Codes (Wort, Aussprache, Gestik, Erscheinungsbild, Kinetik, Nähe, u.a.);

Als Interaktionsform, setzt die dialogische Kommunikation den Erwerb und die Aktivierung der kommunikativen Fähigkeit, die sowohl eine Begabung als auch eine erworbene Kompetenz ist, voraus. Lehrer sein, bedeutet nicht nur Fachwissen zu besitzen sondern auch die Fähigkeit Kenntnisse zu vermitteln, umzusetzen und didaktisch aufzuarbeiten.

### Literatur

1. Abric, J.-M., [2002] Psihologia comunicarii, Editura Polirom, Iasi.
2. Cerghit, I. [2002]: Sisteme de instruire alternative si complementare, Editura Aramis, Bucuresti.
3. Ionescu, M. [2006]: Didactica moderna, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
4. Miclea, M. [2002]: Psihologie cognitiva, Editura Polirom, Iasi.

Dialog und Kommunikation  
Monica Diaconu

5. Russ, J. [1999]: Metodele in filosofie, Editura Univers Enciclopedic, Bucuresti.
6. Yzerbit, V. / Schardon, G. [2002]: Cunoasterea si judecarea celui alt. O introducere in cognitia sociala, Editura Polirom, Iasi.
7. Hayes, N. / Orrell, S. [1997]: Introducere in psihologie, Editura All Educational, Bucuresti.
8. Cuciș, Constantin [1996]: Pedagogie, Editura Polirom, Iasi.

**Dr. Monica Diaconu**, Absolventin der Fakultät für Geschichte und Philosophie, der Babeș-Bolyai-Universität. Promotion im Bereich der Philosophie und Didaktik. Dozentin am Lehrstuhl für Didaktik der Geisteswissenschaften / Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften an derselben Universität.

Mit zahlreichen Publikationen (Artikel und Studien) in den folgenden Bereichen:

- Didaktik: z.B.: die Problematik der Kreativität in der Erziehung, die Problematik des Dialogs als Erziehungsmethode
- Geschichte der Didaktik
- Konkrete psychopädagogische Forschung: „Forschung der Eigenschaften des „guten Lehrers“ und des „Lieblingslehrers“, 2000, vorgetragen an der II. ELT Tagung, organisiert von dem Britischen Vorstand(Consiliul Britanic).

Kontakt: monicadiac@gmail.com